

Laurence DE COCK, dir., *La Fabrique scolaire de l'histoire*

Marseille, Éd. Agone, coll. Passé & Présent, 2017, 216 pages

Paul-Arthur Tortosa



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/12927>

ISSN : 2259-8901

Éditeur

Presses universitaires de Lorraine

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2018

Pagination : 367-370

ISBN : 978-2-8143-0519-9

ISSN : 1633-5961

Référence électronique

Paul-Arthur Tortosa, « Laurence DE COCK, dir., *La Fabrique scolaire de l'histoire* », *Questions de communication* [En ligne], 33 | 2018, mis en ligne le 01 septembre 2018, consulté le 26 octobre 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/12927>

Laurence De Cock, dir., *La Fabrique scolaire de l'histoire*
Marseille, Éd. Agone, coll. Passé & Présent, 2017,
216 pages

La Fabrique scolaire de l'histoire est une publication de la collection « Passé & Présent » des éditions Agone, supervisée par le Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire (CVUH), une association d'historien-ne-s « inquiets de l'instrumentalisation politique de l'histoire » (p. 3). Ce livre est plus spécifiquement l'œuvre du collectif « Aggiornamento histoire-géographie », militant pour une « mise à jour » de l'enseignement de ces disciplines, jugé trop encyclopédique, événementiel, centré sur le récit national et fermé aux autres sciences humaines (p. 30-31). À l'inverse, les auteurs de ce manifeste plaident pour une histoire sociale et critique, jugée plus adaptée à notre société plurielle. Le plaidoyer pour un nouvel enseignement de l'histoire se décompose en quatre parties.

Premièrement, est examinée la question de l'élaboration et de l'appropriation des programmes scolaires. L'écriture de ces derniers est « négociée » et chargée d'enjeux « politiques et symboliques » (p. 44) explique Patricia Legris. Elle souligne que, jusqu'à la création en 2013 du Conseil supérieur des programmes, ils étaient principalement l'œuvre de l'Inspection générale de l'éducation nationale. Néanmoins, elle rappelle que le pouvoir exécutif est intervenu régulièrement afin de bloquer des projets de réformes jugés trop « marxisants », notamment sous les présidences de Georges Pompidou et de Valéry Giscard d'Estaing. Toutefois, les programmes scolaires sont réappropriés par les enseignants qui disposent d'une certaine liberté d'interprétation. Ainsi Géraldine Bozec montre-t-elle que la plupart des professeurs des écoles proposent une lecture de l'histoire insistant sur les concepts de démocratie et d'humanité bien que le programme de l'enseignement primaire ne se soit pas totalement émancipé de l'héritage de la III^e République faisant la part belle au roman national (p. 58). Elle ajoute par ailleurs que la mise en valeur de la France comme « pays des droits de l'homme » entretient paradoxalement l'idée d'une exceptionnalité politique française.

Deuxièmement, une série de contributions est consacrée au traitement des minorités dans l'histoire scolaire, « entre récit national et politiques de la reconnaissance » (p. 69). Françoise Lantheaume (pp. 75-86) revient sur la lente transmission des savoirs universitaires dans le secondaire en soutenant une position proche de celle de Géraldine Bozec sur l'enseignement primaire : « D'une certaine manière, les pratiques prolongent le projet républicain hérité, mais en privilégiant les valeurs sur le

projet politique proprement dit » (p. 84). Samuel Kuhn (pp. 87-98) offre ensuite une perspective comparatiste en analysant l'impact du multiculturalisme sur les programmes scolaires états-unis. Il estime que « la revendication d'une ouverture multiculturelle n'empêche pas la fabrique d'un grand récit aux accents héroïques » (p. 98). Enfin, Véronique Servat (pp. 101-117) propose un stimulant article qui explore des moyens concrets pour étudier l'histoire de l'immigration, peu présente dans les programmes d'histoire, comme la traiter en EMC (éducation morale et civique).

La troisième partie de l'ouvrage milite pour une approche renouvelée de certains objets scolaires. Vincent Capdepuy (pp. 121-134), enseignant à La Réunion montre de façon convaincante que l'histoire globale doit être l'histoire de la mondialisation, c'est-à-dire l'histoire de la constitution du globe comme Monde dont les différentes localités sont interconnectées. Ensuite, Vincent Casanova (pp. 136-146) dénonce la domination de l'idéologie géopolitique sur l'enseignement de l'histoire contemporaine, qui explique l'état du monde au résultat de rapports de forces mécaniques entre puissances étatiques, ce qui tend à faire perdre confiance aux élèves en leur capacité à être des sujets politiques influant sur le monde.

Cette ambition de développer un enseignement de l'histoire qui produise des sujets intellectuellement indépendants et politiquement actifs est au cœur de la quatrième partie du livre. D'abord, Servane Marzin (pp. 152-164) insiste sur la nécessité de développer l'esprit critique des élèves sans – ce qui est selon elle le cas dans la France post-attentats – stigmatiser *a priori* ceux qui tiendraient des discours complotistes. En effet, l'auteure explique que « fait social, le conspirationnisme est moins une preuve de défaillance républicaine qu'un rapport immature d'adolescent au politique » (pp. 162-163). Puis, Hayat El Kaaoui (pp. 166-176) rappelle la nécessité d'une formation continue des enseignants afin de renforcer les liens entre histoire universitaire et histoire scolaire. Charles Heimberg (pp. 178-188) soutient également cette idée en plaidant pour une histoire moins événementielle et plus critique qui montrerait « la nature des conflits en jeu et l'existence d'intérêts divergents, voire de légitimités contradictoires, au sein des sociétés humaines » (p. 183).

Cet ouvrage collectif qui se veut « une actualisation et un complément » (p. 37) de la première édition, publiée en 2009 afin de dénoncer l'instrumentalisation politique de l'histoire par le Président Nicolas Sarkozy, pourrait se voir adresser le reproche d'être resté trop influencé par le contexte politique du quinquennat de

celui-ci. En effet, si l'ouvrage est relativement complet et pertinent en ce qui concerne les thématiques culturelles, il occulte de nombreuses problématiques économiques et sociales qui paraissent pourtant essentielles dans un débat contemporain sur l'enseignement scolaire de l'histoire. Pour grossir le trait, cet ouvrage reproche tellement à l'enseignement de l'histoire d'être « blanc » que le lecteur en oublierait presque qu'il est aussi « bourgeois ». D'abord, la question des moyens accordés à l'éducation nationale et leur répartition est occultée. Pourtant, de fortes inégalités territoriales dans le non-remplacement des enseignant·e·s absent·e·s alimentent le ressentiment de populations s'estimant discriminées, comme en témoignent les nombreuses mobilisations de parents d'élève de Seine-Saint-Denis à ce sujet. De plus, les auteur·e·s sont totalement passé·e·s, selon l'expression de Didier et Éric Fassin, « de la question sociale à la question raciale » (Paris, Éd. La Découverte, 2006), peut-être au mépris de certains travaux de sociologie de l'éducation. En effet, Christian Baudelot et Roger Establet, dans *Le Niveau monte* (Paris, Éd. Le Seuil, 1989), ou Mathieu Ichou dans sa thèse intitulée *Les Origines des inégalités scolaires. Contribution à l'étude des trajectoires scolaires des enfants d'immigrés en France et en Angleterre* (Sciences Po Paris, 2014), ont montré que les difficultés scolaires rencontrées par les enfants d'immigré·e·s étaient bien plus liées à l'origine sociale de leurs parents (dans la société française, mais aussi dans leur société d'origine) qu'une crise identitaire vis-à-vis du roman national. Enfin, si Patricia Legris note à juste titre que les débats relatifs aux programmes scolaires sont plus faibles en ce qui concerne l'enseignement professionnel (p. 44) et que Suzanne Citron dénonce « l'idéologie dualiste qui infériorise les métiers physiques ou manuels » (p. 24), force est de constater que l'ouvrage reste consacré à l'enseignement général. Il ne s'agit pas ici de rentrer dans une surenchère des stigmates accolés à l'enseignement, jugé trop « élitiste » ou trop « national », mais de prévenir que placer le débat dans le champ culturel et non pas social c'est reconnaître la pertinence du cadre d'analyse des conservateurs, pourtant tant vilipendés dans ce livre et contredits par de rigoureux travaux sociologiques.

Paul-Arthur Tortosa

European University Institute, I-50014

paul-arthur.tortosa@eui.eu

Didier Fassin, *Punir. Une passion contemporaine*

Paris, Éd. Le Seuil, 2017, 208 pages

Cette contribution de Didier Fassin a une double origine. Elle reprend une série de conférences données à l'Université de Californie à Berkeley en 2016 dans

le cadre d'un cycle annuel, où l'auteur est le premier sociologue-anthropologue invité sur un créneau académique en général réservé aux philosophes et juristes. Ce point est important puisqu'il explique une dimension de dialogue avec la conception juridique et philosophique de la punition. C'est aussi un volume où Didier Fassin mobilise ses travaux récents sur la prison et la police pour développer une réflexion sur la pénalité, sur le déploiement croissant de politiques répressives qui peuvent passer par l'incarcération de masse comme aux États-Unis, mais aussi par la multiplication des comportements relevant d'une qualification pénale (rassemblements dans les cages d'escalier...).

Le volume est structuré de façon à la fois logique et asymétrique. Un bref avant-propos (pp. 9-20) vient souligner l'actualité nationale et internationale des enjeux répressifs. Une introduction (pp. 21-42) développe deux récits qui vont amorcer une réflexion sur la punition. L'un emprunté à Bronislaw Malinowski rapporte un épisode observé aux Îles Trobriand où un jeune homme que la rumeur accuse de rapports sexuels « incestueux » avec une cousine se tue en tombant du haut d'un cocotier : suicide ? Anticipation d'un châtiment inévitable ? Réponse adressée aux propagateurs de rumeurs ? L'autre récit est celui du sort tragique d'un jeune noir états-unien pris dans la machine répressive pour un délit dont rien ne prouve qu'il l'ait commis... Il passera mille jours en prison puis se suicidera. Suivent alors trois chapitres dont on peut penser qu'ils correspondent aux conférences californiennes. Ils explorent trois questions : « Qu'est-ce que punir ? » (pp. 43-80), « Pourquoi punit-on ? » (pp. 81-116), « Qui punit-on ? » (pp. 117-152).

Didier Fassin condense lui-même les résultats de sa réflexion en sept petites leçons (pp. 155-156). Il n'est pas vrai empiriquement que le châtiment ait un lien fondateur et cohérent avec le crime : certains faits pénalement réprimés sont en fait peu poursuivis (on peut penser aux fraudes fiscales et financières), tandis que des châtiments bien réels sanctionnent des faits qui ne tombent pas sous des qualifications pénales (comme des expéditions punitives de la police, bien décrites dans ce volume). Ce dernier point suggère, en deuxième lieu, que la distinction vengeance-punition est plus floue qu'il n'y paraît. Troisième acquis, la punition comme inflexion d'une souffrance ou d'un désagrément n'a pas de tout temps été la réponse aux comportements délictueux : des logiques de compensation et de réparation ont pu prévaloir. En quatrième lieu, les modèles explicatifs rétributivistes (la peine est le « paiement » adapté d'une faute) ou utilitaristes (la peine est une technique de protection de la société) s'avèrent insuffisants et